

Birnbaum, Lisa; Schüller, Elisabeth M.; Kröner, Stephan

Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern

Journal for educational research online 11 (2019) 2, S. 5-36



Quellenangabe/ Reference:

Birnbaum, Lisa; Schüller, Elisabeth M.; Kröner, Stephan: Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern - In: Journal for educational research online 11 (2019) 2, S. 5-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180011 - DOI: 10.25656/01:18001

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180011>

<https://doi.org/10.25656/01:18001>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lisa Birnbaum, Elisabeth M. Schüller & Stephan Kröner

Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern

Zusammenfassung

Wenn Kinder in ihrer Freizeit schreiben, erwerben sie nicht nur Kompetenzen, sondern üben auch eine kulturelle Aktivität mit Eigenwert aus. Zu den Determinanten freizeitlichen Schreibens von Kindern liegen nur wenige Arbeiten vor. Basierend auf der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Determinanten freizeitlichen Schreibens bei Grundschulkindern entwickelt. Ausgehend von einer qualitativen und einer quantitativen Vorstudie wurden Items generiert und in einer Studie mit N = 244 Kindern der dritten Jahrgangsstufe verwendet. Die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen, Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen, Kontrollierbarkeit und der intrinsische Wert erwiesen sich als relevante Prädiktoren von Schreibhäufigkeit, Schreibdauer und produzierter Textmenge, wobei der intrinsische Wert die Effekte der anderen Prädiktoren mediierte. Insgesamt wurden jeweils 42 % der Varianz in den Kriteriumsitems durch die Skalen erklärt. Für die Konstruktvalidität des Fragebogens spricht, dass Jungen in mehreren Prädiktoren ungünstigere Werte als Mädchen aufwiesen. Perspektiven für die weitere Forschung werden diskutiert.

Schlagworte

Grundschul Kinder; Schreiben; Freizeitaktivität

Lisa Birnbaum (corresponding author) · Prof. Dr. Stephan Kröner, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: lisa.birnbaum@fau.de
stephan.kroener@fau.de

Dr. Elisabeth M. Schüller, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland
E-Mail: elisabeth.schueller@lifbi.de

Beliefs about leisure time writing of elementary school children

Abstract

When elementary school students write in their leisure time, they acquire competences. Moreover, writing is a cultural activity with value in itself. However, there are only few studies regarding determinants of children's leisure time writing. Therefore, a questionnaire based on the theory of planned behavior (Ajzen, 1991) was developed to examine the determinants of leisure time writing in elementary school students. Departing from a qualitative and a quantitative pilot study, items were generated and used in a study with $N = 244$ children. Beliefs concerning congruent consequences, beliefs concerning incongruent consequences, controllability, and intrinsic value proved to be statistically significant predictors of writing frequency, writing time, and produced amount of text. The intrinsic value mediated the effects of the other predictors. Overall, the scales explained 42 % of the variance in each of the three criterion variables. The questionnaire's construct validity is supported by the boy's lower values in several predictors compared to the girl's values. Perspectives for further research are discussed.

Keywords

Elementary school children; Writing; Leisure time activity

1. Freizeitliches Schreiben: Erwerb von *Literacy* und Teilhabe am kulturellen Leben

Schreiben gehört ebenso wie Lesen zu den grundlegenden Kulturtechniken, die während der Grundschulzeit erworben und in den weiterführenden Schulen, im beruflichen Bereich, aber auch im Alltag und in der Freizeit vorausgesetzt werden. Für eine nachhaltige Förderung dieser Techniken ist es jedoch wichtig, diese nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit in vielfältigen Kontexten anzuwenden und dadurch auszubauen (vgl. Bachmann, Bertschi-Kaufmann, Kassis, Schneider & Sieber, 2004). Diese Anwendung kann vom Schreiben von Briefen und E-Mails bis hin zum Verfassen von Tagebucheinträgen und Geschichten reichen. Derartige Schreibaktivitäten in der Freizeit stellen nicht nur wichtige Gelegenheiten zum Erwerb von *Literacy* dar (vgl. European Commission, 2012; UNESCO, 2005a), sie weisen darüber hinaus einen Eigenwert auf, bereichern das tägliche Leben, ermöglichen sozialen Austausch und tragen zur gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Partizipation bei (vgl. Fuchs, 2012; Liebau, 2008; Reinwand, 2012). Die Teilhabe am kulturellen Leben ist eine Grundfreiheit, welche nicht erst erwachsenen Personen, sondern bereits Kindern zusteht (vgl. Art. 27 der allgemeinen Menschenrechte Resolution 217 A (III) der Generalversammlung, 1948; Übereinkommen zur kulturellen Vielfalt der UNESCO, 2005b). Schreibaktivitäten

auch außerhalb von Schule sind vor diesem Hintergrund für jedes Kind wünschenswert.

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Eigenwert freizeitlichen Schreibens stehen in der vorliegenden Arbeit motivationale Fragen gegenüber solchen des Erwerbs von Schreibkompetenz im Vordergrund: Es soll untersucht werden, welche Überzeugungen das Ausmaß des freizeitlichen Schreibens von Grundschulkindern erklären. Bislang liegen keine geeigneten Skalen zur systematischen Erfassung dieser Überzeugungen im Grundschulalter vor. Deren Entwicklung stand daher im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Da die auf eine Aktivität bezogenen Überzeugungen nicht unabhängig vom jeweiligen Kompetenzniveau sein dürften, gehen wir im Folgenden zunächst kurz auf das Schreiben und seine Entwicklung im Grundschulalter ein.

2. Schreiben im Grundschulalter

Spätestens mit dem Eintritt in die Schule beginnt der Schriftspracherwerb eines Kindes. In dieser Zeit entwickelt er sich graduell aus dem Mündlichen heraus. Dementsprechend verfassen Grundschul Kinder zunächst vor allem solche Texte, die stark an den mündlichen Sprachgebrauch angelehnt sind und bereits bekannte narrative Erzählstrukturen aus vorschulischen und häuslichen Lernumwelten aufweisen (vgl. Lin, Monroe & Troia, 2007; Niklas, 2015). Ein Beispiel hierfür sind Erzählungen, in denen konkrete Erlebnisse zum Ausdruck gebracht werden (Augst, Disselhoff, Henrich & Pohl, 2007; Feilke, 1996). Schriftsprachliche Besonderheiten, die es im Mündlichen nicht gibt, müssen hingegen erst erlernt werden (z. B. Überschriften, vgl. Kruse, Reichardt, Hermann, Heinzl & Lipowsky, 2012).

Auf kognitiver Ebene ergeben sich weitere Herausforderungen für die schreibende Person dadurch, dass im Gegensatz zum Mündlichen meist keine unmittelbare Kommunikation zwischen Sender und Empfänger möglich ist, sondern eine raumzeitliche Trennung überwunden werden muss (und kann). Dies hat zur Folge, dass Schreibende verstärkt darauf achten müssen, das Kommunikationsziel zu erreichen (Becker-Mrotzek, 1994; Pohlmann-Rother, Schoreit & Kürzinger, 2016). Hinzu kommt, dass das Gegenüber nicht in jedem Fall persönlich bekannt ist. Eine derart situationsentbundene schriftliche Kommunikation erfordert in verstärktem Maße, sich in potentielle Rezipientinnen und Rezipienten hineinzusetzen. Schreiben findet nicht nur unter den genannten veränderten Kommunikationsbedingungen statt, sondern erfordert auch andere Versprachlichungsstrategien, da Schriftlichkeit mit einer höheren Komplexität, verstärkten Planungserfordernissen und größerer Elaboriertheit einhergeht als die gesprochene Sprache (vgl. Breidbach, 2007; Günther, 2010). Diese Strategien erfordern wiederum kognitive Ressourcen, welche von motivierten Schülerinnen und Schülern verstärkt genutzt werden (vgl. hierzu das Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011). Insgesamt ist Schreiben somit ein auf kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene ein höchst an-

spruchsvoller Prozess (z.B. in andere Hineinversetzen, Hand-Auge-Koordination; vgl. Dockrell, 2009; Hayes, 2000; Kruse et al., 2012).

Bereits bei Kindern der ersten Jahrgangsstufe kann empirisch „die technische Komponente des Schreiben-Könnens (sprachsystematisch) von den sprachlich-inhaltlichen Aspekten (semantisch-pragmatisch)“ getrennt werden (Pohlmann-Rother et al., 2016, S. 128). Dementsprechend versteht man unter Schreibkompetenz das Vermögen, „Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (Harsch, Neumann, Lehmann & Schröder, 2007, S. 54).

Der Erwerb von Schreibkompetenz – sowie von Lesekompetenz – ist entscheidend für Textkompetenz (Waidacher, 2007). Textkompetente Personen sind dazu in der Lage, textgeprägte Sprache im Rahmen der jeweiligen literalen Praxis adäquat zu gebrauchen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008). Am Anfang der Entwicklung von Textkompetenz steht häufig das Verfassen vorrangig assoziativ erzeugter Texte, gefolgt vom Verfassen von Texten, in welchen die Inhalte sachlogisch verknüpft und mehrere unverbundene Perspektiven umgesetzt werden. Schließlich können die Schreibenden diese Perspektiven beim Verfassen von Texten synthetisieren (Augst et al., 2007).

Da das Schreibalter, also „die Summe der [...] gemachten Schreiberfahrungen“ (Bachmann & Sieber, 2004, S. 199), wichtiger für den Stand der Schreibentwicklung ist als das biografische Alter, sind ausgedehnte und vielfältige Erfahrungen notwendig, um Schreibkompetenz zu erwerben (Bachmann & Sieber, 2004). Darüber hinaus gelten Hintergrundvariablen wie Geschlecht und soziale Herkunftsmerekmale als Determinanten von Schreibalter bzw. Schreibentwicklung. Beispielsweise verfassen Mädchen im Vergleich zu Jungen längere Texte und verfügen über einen umfangreicheren Wortschatz sowie eine bessere Orthographie; analoge Unterschiede finden sich zugunsten von Kindern aus Familien mit höherem sozio-ökonomischem Status, wenn man diese mit solchen aus Familien mit niedrigerem Status vergleicht (vgl. Dummert, Endlich, Schneider & Schwenck, 2014; Steinig, Betzel, Geider & Herbold, 2009).

3. Schreiben in Schule und Freizeit

Angeichts der hohen Komplexität und Bedeutsamkeit des Erwerbs von Schreibkompetenz sollten Kinder hinreichend Gelegenheit zum Schreiben erhalten. Im Unterricht werden vielfältige, meist didaktisch situierte Schreibaufgaben geboten (vgl. Sturm & Weder, 2016). Hierbei macht die Lehrkraft einige Vorgaben: beispielsweise zu Rechtschreibung und Formalien wie der Verwendung von Überschriften und dazu, wie ihre Anmerkungen und Korrekturen umzusetzen sind. Schulische Schreibenlässe beinhalten daher in aller Regel ein gewisses Maß an Strukturierung. Gerade für leistungsschwächere Kinder können Strukturie-

rungshilfen lernförderlich sein und den Lernerfolg ebenso begünstigen wie affektiv-motivationale Aspekte (vgl. Lipowsky, 2009; May, 2001). Zugleich ist es wichtig, dass die Kinder mittelfristig lernen, auch ohne derartige Hilfen eigenständig Texte zu verfassen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2014).

Auch wenn Grundschul Kinder in ihrer Freizeit schreiben, wird dies von ihrer schulischen Praxis beeinflusst – wenn beispielsweise die speziell für die Grundschule entwickelte Gedichtform des Elfhens auch zu Hause in Geburtstagsgedichten für Familienmitglieder angewendet wird. Gleichzeitig können Kinder beim freizeitlichen Schreiben prinzipiell selbst darüber entscheiden, ob, was, wie, wann, wo und mit welchem Medium sie schreiben – und wählen im Optimalfall selbst ihrem Schreibalter und ihren Schreibkompetenzen entsprechende Schreibaufgaben. Auch sind freiwillige, freizeitliche Schreibaktivitäten von Grundschulkindern wahrscheinlich selten primär auf den Erwerb von Schreibkompetenz ausgerichtet. Vielmehr dürften meist die Freude am Schreiben oder andere Beweggründe wie der Austausch mit Freunden ins Zentrum rücken (vgl. Schauble & Glaser, 2009).

4. Das Ausmaß freizeitlicher Schreibaktivitäten bei Kindern

Anders als eine Vielzahl vorliegender Studien zu schulischem Schreiben und Kompetenzerwerb fokussiert die vorliegende Arbeit auf freizeitliche Schreibaktivitäten von Grundschulkindern sowie auf die Überzeugungen, die derartige Aktivitäten determinieren. Es stehen demnach Tätigkeiten im Fokus, die jenseits von Schule und Hausaufgaben stattfinden, beispielsweise das Schreiben von Geschichten, Briefen oder Tagebucheinträgen. Auch wenn die Beteiligung an Chats oder das Austauschen von elektronischen Kurznachrichten ebenfalls zu den freizeitlichen Schreibaktivitäten gerechnet werden könnten, fokussiert die vorliegende Arbeit auf das Verfassen längerer Texte. Hier spielen die in Lehrplänen und Bildungsstandards für das Fach Deutsch verankerten Aspekte des Planens, Schreibens und Überarbeitens eine stärkere Rolle (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2004; ISB, 2014). Wie bereits erwähnt, stellen derartige prototypische Schreibaktivitäten wichtige Gelegenheiten zum Erwerb von *Literacy* dar (vgl. European Commission, 2012; UNESCO, 2005a) und tragen letztendlich dazu bei, eine aktive gesellschaftliche, soziale und kulturelle Partizipation zu ermöglichen (vgl. Fuchs, 2012; Liebau, 2008; Reinwand, 2012). Für eine derartige Partizipation – und damit auch für die vorliegende Studie – sind Schreibmaterial oder Schreibmedium sekundär. Ebenso ist es nachrangig, ob die Produkte für die eigene Person gedacht sind oder dem situationsentbundenen Austausch mit anderen dienen sollen.

Informationen zum Ausmaß freizeitlicher Schreibaktivitäten wurden bislang vor allem *en passant* in Untersuchungen mit anderen Fragestellungen und anderen Altersgruppen gewonnen: So zeigte die Untersuchung von Nippold, Duthie und Larsen (2005), dass fast zwei Drittel der befragten Sechstklässlerinnen und Sechstklässler in ihrer Freizeit lesen, aber nur etwa ein Drittel auch selbst schreibt. Aus dem deutschsprachigen Raum ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe neben dem Handschreiben auch digitale Medien zum Schreiben von Wörtern und Texten nutzen – insbesondere beim Kommunizieren mit Freunden (Risch, 2015).

5. Determinanten freizeitlichen Schreibens: ein Rahmenmodell

Wenn es darum geht, das Ausmaß freizeitlicher Schreibaktivitäten zu erklären, so stellen die darauf bezogenen Überzeugungen einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Sie stehen daher im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Überzeugungen spiegeln die Gesamtheit der Informationen wider, über die eine Person hinsichtlich einer bestimmten Aktivität verfügt (Fishbein & Ajzen, 2010, S. 223). Sie können erklären, wer aus welchen Beweggründen heraus in der Freizeit schreibt. Die Umstände des freizeitlichen Schreibens unterscheiden sich von denen des Schreibens in der Schule und für die Schule: Beispielsweise erfolgt meist keine mit Sanktionen verbundene Bewertung der sich im Ergebnis widerspiegelnden Kompetenzen durch Dritte, und Schreibabsicht sowie Ort können frei gewählt werden (vgl. Schauble & Glaser, 2009). Daher ist zu vermuten, dass die sich in den Überzeugungen widerspiegelnden Beweggründe für freizeitliches Schreiben andere sind als beim Schreiben in und für die Schule.

In der Theorie des plantigen Verhaltens (TPB; Ajzen, 1991, 2002) nehmen Überzeugungen einen prominenten Platz ein. Diese besagt, dass die Ausführung eines intentionalen Verhaltens durch die drei Konstrukte Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle erklärt wird, welche jeweils die Gesamtheit der ihnen zugrundeliegenden Überzeugungen repräsentieren (Ajzen, 1991, 2002): Die Einstellung als Gesamtheit der *verhaltensbezogenen Überzeugungen* bezieht sich darauf, wie eine Person das Verhalten bewertet. Die subjektive Norm als Aggregat der *normativen Überzeugungen* spiegelt wider, inwiefern die befragte Person der Ansicht ist, dass ihr Umfeld das spezifische Verhalten befürwortet oder ablehnt. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle schließlich umfasst die *Kontrollüberzeugungen*. Diese beziehen sich auf die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz bezüglich des Verhaltens (*Selbstwirksamkeit*, d. h. personenbezogene Kontrollüberzeugungen, vgl. Ajzen, 2002; Kröner, 2013) und auf die Einschätzung, inwieweit die eine Person umgebende Umwelt die Ausführung des Verhaltens erleichtert oder erschwert (*Kontrollierbarkeit*, d. h. umweltbezogene Kontrollüberzeugungen, vgl. Ajzen, 2002; Kröner, 2013).

Die Prädiktorkonstrukte der TPB haben Eingang gefunden in ein Rahmenmodell zur kulturellen Partizipation (Kröner, 2013), welches TPB, soziologische und persönlichkeitspsychologische Ansätze vor dem Hintergrund eines Person-Umwelt-Transaktionsansatzes integriert und sich mehrfach bei der Erklärung verschiedenster Freizeitaktivitäten mit mehr oder weniger engem Kulturbezug bewährt hat (af Ursin, 2016; Penthin, Fritzsche & Kröner, 2017; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2017; Staudenmaier, 2012). Die Aktivitäten – im Fall der vorliegenden Arbeit freizeitliche Schreibaktivitäten – werden darin als Feld der Person-Umwelt-Transaktion betrachtet. Beeinflusst werden sie einerseits durch die subjektiven Überzeugungen auf Personenseite (*verhaltensbezogene Überzeugungen* und *personenbezogene Kontrollüberzeugungen*) und andererseits durch die subjektive Widerspiegelung der Umwelt (*normative Überzeugungen* und *umweltbezogene Kontrollüberzeugungen*). Darüber hinaus können Hintergrundvariablen wie das Geschlecht Unterschiede in den spezifischen Überzeugungen erklären (vgl. Ajzen, 2011; Kröner, 2013).

5.1 Forschungsstand zu einzelnen Komponenten des theoretischen Rahmenmodells

5.1.1 Die Personenseite

Positive *verhaltensbezogene Überzeugungen* sind prädiktiv für eine positive Entwicklung der Leistungen im Schreiben (Graham, Berninger & Fan, 2007; Knudson, 1995). Auch in Schreibkompetenzmodellen findet sich die Motivation als wichtige Ressource für Schreibaktivitäten (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017; Hayes, 2012). Insbesondere ausgeprägte Freude am Schreiben, also ein hoher *intrinsischer Wert*, scheint mit der Produktion längerer Texte einherzugehen (vgl. Steinig et al., 2009). Aus der Forschung zu verschiedenen Aspekten kultureller Freizeitaktivitäten ist außerdem bekannt, dass Kinder mit einer positiven Einstellung zum jeweiligen Verhalten auch über umfangreichere Aktivitäten berichten. Dies gilt insbesondere für den *intrinsischen Wert* als Aspekt der Einstellung (z.B. Durik, Vida & Eccles, 2006; Kröner & Dickhäuser, 2009; Miesen, 2003; Schüller & Kröner, 2017; Schüller et al., 2017). Es ist davon auszugehen, dass diese Befunde auch auf das freizeitliche Schreiben übertragbar sind (vgl. Shanahan, 2006). Graham (2018) weist dementsprechend auf die Bedeutung des *intrinsischen Werts* als Determinante des Schreibens hin. In diesem Sinne gehen auch wir für das freizeitliche Schreiben davon aus, dass der *intrinsische Wert* die zentrale Determinante für das Ausmaß der Aktivität darstellt.

Neben den *verhaltensbezogenen Überzeugungen* gehört die *Selbstwirksamkeit* zu den subjektiven Überzeugungen auf Personenseite. Ein stärker ausgeprägtes Selbstwirksamkeitserleben dürfte nicht nur dazu führen, dass im schulischen Kontext anspruchsvollere, kompetenzförderliche Schreibaufgaben gewählt werden

(Pajares, Johnson & Usher, 2007; Schunk & Swartz, 1993), es sollte auch mit der Entscheidung für Schreibaktivitäten in der Freizeit einhergehen.

5.1.2 Die Umweltseite und ihre subjektive Widerspiegelung

Jenseits der auf die eigene Person bezogenen Überzeugungen sollte auch die Wahrnehmung der sozialen und materiellen Umwelt das Handeln der Kinder und damit auch deren Schreibaktivitäten beeinflussen. Hinsichtlich der sozialen Umwelt sollte eine als positiv wahrgenommene Haltung wichtiger Bezugspersonen zum Schreiben, d. h. positive *normative Überzeugungen*, mit einem hohen Ausmaß an Schreibaktivitäten einhergehen. Da für Kinder im Grundschulalter ihre Eltern die wichtigsten Bezugspersonen darstellen, sind hier auch die stärksten Effekte zu erwarten, wie dies Anderson, Wilson und Fielding (1988) für Freizeitaktivitäten zeigen konnten. Zwar dürften darüber hinaus auch normative Erwartungen hinsichtlich der *Peers* von Bedeutung sein, deren Effekte sollten jedoch angesichts der geringeren Bedeutung der *Peers* im Grundschulalter im Vergleich zu deren Bedeutung in der Adoleszenz schwächer ausfallen (vgl. Kröner & Dickhäuser, 2009). Jenseits der sozialen Umwelt dürfte hinsichtlich der materiellen Umwelt relevant sein, inwiefern die für Schreibaktivitäten benötigten Materialien, geeignete Orte und hinreichende zeitliche Gelegenheiten verfügbar sind (in der TPB gefasst als *Kontrollierbarkeit*; Fritzsche, Pfeiffer & Kröner, 2015). Die Befunde zur Relevanz dieser situativen Bedingungen stehen im Einklang mit einschlägigen Ansätzen wie dem von Becker-Mrotzek und Böttcher (2011).

5.1.3 Geschlechtsunterschiede

Mädchen verfügen über einen größeren Wortschatz als Jungen und verwenden mehr erzählende Elemente (Steinig et al., 2009); analog zu bekannten Geschlechtsunterschieden beim Verfassen von Texten in schulischen Settings zugunsten der Mädchen (Steinig et al., 2009) und bei schulbezogenen Freizeitaktivitäten (Fölling-Albers, Haider & Meidenbauer, 2010) sollten daher auch beim freizeitlichen Schreiben Mädchen in stärkerem Umfang als Jungen aktiv sein. Diese Geschlechtseffekte dürften jedoch vollständig durch Unterschiede in den personen- und umweltbezogenen Überzeugungen vermittelt werden (Ajzen, 2011; Fishbein & Ajzen, 2010, S. 226f.). Damit im Einklang zeigte sich in anderen Studien, dass Mädchen Schreibaktivitäten einen höheren *intrinsischen Wert* zuschreiben als Jungen und dass sie über eine stärker ausgeprägte *Selbstwirksamkeit* berichten (vgl. Pajares et al., 2007; Philipp, 2013; Wigfield & Guthrie, 1997).

5.2 Forschungsanliegen

Wie der Überblick über die Literatur verdeutlicht, bezieht sich die bisherige Forschung zum Schreiben bei Grundschulkindern meist auf die Untersuchung ausgewählter Überzeugungen und Prädiktoren und fokussierte auf Schreibkompetenz als Kriterium. Was dagegen weitestgehend noch aussteht, sind Studien, die auf Prädiktorseite das gesamte Spektrum der Überzeugungen in den Blick nehmen und auf Kriteriumsseite untersuchen, welche Überzeugungen das Ausmaß an freizeitlichen Schreibaktivitäten von Grundschulkindern erklären. Dies ist das Ziel der aktuellen Arbeit. Hierzu waren zunächst Vorarbeiten notwendig, die zeigen, dass sich mit dem gewählten theoretischen Rahmenmodell tatsächlich Skalen entwickeln lassen, mit denen sich eine große Bandbreite von Überzeugungen freizeitlichen Schreibens erfassen lässt. Diese werden im Folgenden kurz berichtet, bevor die Ergebnisse einer empirischen Studie zu folgenden Forschungsfragen vorgestellt werden:

1. Welche Überzeugungen zu freizeitlichen Schreibaktivitäten liegen bei Grundschulkindern vor? Eine Systematisierung derartiger Überzeugungen sollte anhand der aus der TPB übernommenen Prädiktorkonstrukte möglich sein.
2. Können die Überzeugungen das Ausmaß an *freizeitlichen Schreibaktivitäten* bei Grundschulkindern erklären? Es wird erwartet, dass dies tatsächlich der Fall ist, wobei diese Effekte über den *intrinsic*en Wert mediert werden sollten. Alle anderen Überzeugungen dürften dementsprechend lediglich vermittelt über den *intrinsic*en Wert einen Beitrag zur Varianzaufklärung in den Schreibaktivitäten leisten.
3. Können Geschlechtsunterschiede in den Überzeugungen und im Ausmaß der *freizeitlichen Schreibaktivitäten* beobachtet werden? Wir erwarten in allen Variablen höhere Werte bei den Mädchen als bei den Jungen.

6. Empirische Vorarbeiten

6.1 Qualitative Vorstudie

Ausgangspunkt für die Entwicklung der in der vorliegenden Arbeit verwendeten und quantitativ-empirisch ausgewerteten Fragebogenskalen bildete eine qualitativ-empirische Vorstudie (Birnbauer, 2015): In dieser wurden $N = 26$ Kinder der zweiten und dritten Jahrgangsstufe ($n = 12$ weiblich, $n = 14$ männlich) über teilstandardisierte Leitfadeninterviews zum freizeitlichen Schreiben befragt. Der Interviewleitfaden wurde mit Hilfe des auf der TPB fußenden Manuals von Francis et al. (2004) verfasst. Den Kindern wurden Briefpapier, ein Tagebuch und ein Freundschaftsbuch vorgelegt und sie wurden gefragt, ob sie in ihrer Freizeit für sich selbst (Geschichten, Tagebuch) oder für andere (Briefe, Freundschaftsbücher) schreiben. Darauf folgten jeweils vier bis fünf Fragen zu den *verhaltensbezo-*

genen, normativen und Kontrollüberzeugungen bezüglich des freizeitlichen Schreibens (z.B. „Was gefällt dir [nicht] am Schreiben in deiner Freizeit?“). Die Interviews wurden analog zu der bei Kröner et al. (2012) beschriebenen Vorgehensweise transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Kategorien wurden deduktiv-induktiv nach der Vorgehensweise von Mayring (2010) gebildet (Beurteilerübereinstimmung: Cohens $\kappa = .90$). Die der *Einstellung* zuzuordnenden verhaltensbezogenen Überzeugungen wurden in die Unterkategorien *intrinsischer Wert*, *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* gegliedert. Bei den *normativen Überzeugungen* wurden aus dem Material heraus Personengruppen kategorisiert. Die auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle bezogenen Kontrollüberzeugungen wurden in die Unterkategorien *Selbstwirksamkeit* und *Kontrollierbarkeit* nach Ajzen (2002) ausdifferenziert (für einen Überblick über das gesamte Kategoriensystem siehe Tabelle A1). Anschließend wurden die gebildeten Kategorien als Grundlage für die Entwicklung von Skalen verwendet; die den einzelnen Kategorien zugeordneten Aussagen dienten dabei als Ausgangspunkt für die Formulierung von Items. Ein erster Test der entwickelten Items und Skalen sowie die Beantwortung der Frage, ob sich die qualitativ-inhaltsanalytisch entwickelte Struktur zu den auf das Schreiben bezogenen Überzeugungen auch quantitativ-empirisch abbilden lässt, war das Ziel der nachfolgenden, quantitativen Vorstudie.

6.2 Quantitative Vorstudie

Das aus der qualitativen Vorstudie resultierende Kategoriensystem und der zugehörige Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen wurden als Ausgangslage für die Itementwicklung herangezogen, wobei in der Regel zu jeder Unterkategorie im Kategoriensystem eine eigene Skala entwickelt wurde. Einzige Ausnahme bildeten die *normativen Überzeugungen*, bei der die Skalenentwicklung auf Kategorienebene ansetzte (vgl. Tabelle A1). Dieser Fragebogen wurde mit $N = 190$ Schülerinnen und Schülern der zweiten und dritten Jahrgangsstufe pilotiert (Alter $M = 8.63$, $SD = 0.74$; männlich: 46.0 %). Es wurden vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die mit (1) „stimmt nicht“, (2) „stimmt kaum“, (3) „stimmt etwa“ und (4) „stimmt genau“ verankert waren.

6.2.1 Kriteriumsvariablen

Als Kriterium diente die über drei kategoriale Items operationalisierte Häufigkeit freizeitlicher Schreibaktivitäten: Die beiden ersten Items, angelehnt an Items aus IGLU (Bos et al., 2005, S. 118f.) erhoben die Häufigkeit, mit der die Kinder Geschichten (Item 1) oder Briefe, E-Mails oder Postkarten (Item 2) schreiben. Hier war das Antwortformat jeweils vierstufig von (1) „nie oder fast nie“, (2)

„ein- bis zweimal pro Monat“, (3) „ein- bis zweimal pro Woche“ bis zu (4) „jeden Tag oder fast jeden Tag“. Im dritten, von Bos et al. (2005, S. 120) unverändert übernommenen Item mit vierstufigem Antwortformat wurde nach der Führung eines Tagebuchs gefragt. Die Anker lauteten: (1) „nein, ich habe noch nie ein Tagebuch geführt“, (2) „früher habe ich mal ein Tagebuch geführt, jetzt nicht mehr“, (3) „ja, hin und wieder, mit Unterbrechung“ und (4) „ja, seit mindestens 2 Monaten regelmäßig“.

6.2.2 Ergebnisse

Da die befragten Schülerinnen und Schüler bestimmten Klassen zugeordnet waren, wurde zunächst überprüft, welcher Anteil der Kriteriumsvarianz auf die Klassenzugehörigkeit zurückgeführt werden kann. Hierfür wurde der Designeffekt (d_{eff}) für die Kriteriumsvariablen berechnet. Dieser betrug $d_{eff} = 1.43$ für das erste Item und jeweils $d_{eff} = 1$ für die anderen beiden Items. Daher erfolgte anstelle von Mehrebenenanalysen lediglich eine Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur durch Verwendung des Befehls „type = complex“ in Mplus 7.3. (Muthén & Muthén, 1998-2015; Peugh, 2010).

Die internen Konsistenzen der Skalen zum *intrinsischen Wert* ($\alpha = .89$) und zu den *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* ($\alpha = .80$) sowie zu den *normativen Überzeugungen* ($\alpha = .79$) fielen zufriedenstellend bis gut aus. Für das Kriterium ($\alpha = .37$) und für die Prädiktorskalen *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* ($\alpha = .61$), *Selbstwirksamkeit* und *Kontrollierbarkeit* ($\alpha = .22$) zeigten sich dagegen sehr niedrige interne Konsistenzen. Dennoch waren die Pearson-Korrelationen der Prädiktoren untereinander statistisch signifikant ($.26 \leq r \leq .63$; Ausnahme: *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Kontrollierbarkeit* korrelierten nicht statistisch signifikant). Die Überzeugungen korrelierten durchweg statistisch signifikant mit dem Item, das nach dem Schreiben von Geschichten fragte. Mit den anderen Items zeigten sich nur einzelne statistisch signifikante Korrelationen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Spearman-Korrelation der Überzeugungen mit den drei Kriteriumsitems der quantitativen Vorstudie

Variablen	Item 1: Geschichten schreiben	Item 2: Briefe, E-Mails oder Postkarten schreiben	Item 3: Tagebuch führen
Verhaltensbezogene Überzeugungen			
Intrinsischer Wert	.46 (.04)	.14 (.06)	.30 (.05)
Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	.41 (.04)	.46 (.06)	.33 (.05)
Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	.33 (.05)	.14 (.06)	.20 (.06)
Normative Überzeugungen	.27 (.05)	.13 (.06)	-.02 (.08)
Kontrollüberzeugungen			
Selbstwirksamkeit	.22 (.06)	.12 (.06)	.07 (.03)
Kontrollierbarkeit	.34 (.05)	.02 (.07)	.09 (.07)

Anmerkungen. Alle Korrelationen $|r_s| \geq .20$ statistisch signifikant ($p < .01$); Angabe der Standardfehler in Klammern.

6.3 Fazit aus den empirischen Vorarbeiten für die Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben

Die qualitative *Elicitation Study* hat die Bandbreite der für Kinder relevanten Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben aufgezeigt. Das resultierende Kategoriensystem konnte als Basis für die Entwicklung eines inhaltsvaliden Satzes von Items genutzt werden. Bei einer ersten Erprobung der Items zeigte sich, dass einige Skalen noch der Überarbeitung bedurften. Außerdem war die Stichprobe für die Durchführung konfirmatorischer Faktoranalysen zu klein. Die betreffenden Items wurden vor dem Einsatz in der nun folgenden Studie überarbeitet. Einige Items wurden sprachlich angepasst, vereinzelt wurden Items eliminiert, wenn sie bei den Kindern Verständnisprobleme verursacht hatten (z.B. negativ formulierte Items). Dabei wurde darauf geachtet, dass durch die Eliminierung von Items keine inhaltlichen Aspekte verloren gingen.

7. Methode

Die revidierte Fragebogenform wurde $N = 244$ Kindern aus der dritten Jahrgangsstufe vorgelegt (Alter: $M = 8.29$, $SD = 0.53$; männlich: 48.3 %). Dabei entsprach die Vorgehensweise derjenigen in der quantitativen Vorstudie. Die Kinder stammten aus vierzehn Klassen an drei verschiedenen Grundschulen in Bayern, welche sich einerseits hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit

und ohne Migrationshintergrund und andererseits hinsichtlich ihrer städtischen bzw. ländlichen Lage unterschieden. Die Datenerhebung erfolgte durch geschulte Testleiterinnen und Testleiter in den Schulen. Die Befragung wurde an denselben drei bayerischen Grundschulen durchgeführt wie die quantitative Vorstudie – jedoch im darauffolgenden Schuljahr.

7.1 Prädiktorvariablen

Eingesetzt wurden die erfolgreich getesteten Items sowie die überarbeiteten Items aus den Vorarbeiten zu den drei Skalen der *verhaltensbezogenen Überzeugungen*, der Skala zu *normativen Überzeugungen* und den beiden Skalen zu *Kontrollüberzeugungen*.

Die *verhaltensbezogenen Überzeugungen* wurden in drei Subskalen ausdifferenziert erhoben (vgl. entsprechende Unterkategorien in der *Elicitation Study*, Tabelle A1): (1) *intrinsischer Wert* (z.B. „Ich schreibe, weil ich mich dabei richtig in die Geschichten hineinendenken kann.“), (2) *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* (z.B. „Ich schreibe Briefe, weil ich dadurch mit anderen in Kontakt bleiben kann.“) und (3) *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* (z.B. „Oft mache ich lieber etwas Anderes als zu schreiben.“). Hinzu kam eine Skala zu den *normativen Überzeugungen* (z.B. „Wenn ich schreibe, finden meine Eltern das gut.“), sowie je eine Skala zu den beiden Aspekten der *Kontrollüberzeugungen*: Eine Skala bezog sich auf die Überzeugungen hinsichtlich der *Selbstwirksamkeit* (z.B. „Schreiben fällt mir schwer, weil ich mich dabei sehr konzentrieren muss.“) und eine auf die Überzeugungen hinsichtlich der *Kontrollierbarkeit* (z.B. „In meiner Freizeit habe ich Zeit zum Schreiben.“; vgl. Ajzen, 2002).

Das Antwortformat aller Prädiktoritems wurde im Vergleich zu den Vorarbeiten in ein ebenfalls vierstufiges Format abgeändert, welches sich in anderen Studien mit Grundschulkindern bewährt hat (Fritzsche, Kröner, Dresel, Kopp & Martschinke, 2012; Schüller, 2014; Staudenmaier, 2012). Hier waren als Anker in vier Kästchen von links nach rechts (1) ein großgeschriebenes, starke Ablehnung symbolisierendes „NEIN“ enthalten, (2) ein kleingeschriebenes „nein“ als tendenzielle Ablehnung, (3) ein kleingeschriebenes „ja“ als tendenzielle Zustimmung und (4) ein großgeschriebenes „JA“ als starke Zustimmung. Für die Analysen wurden alle Items der *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* rekodiert. Eine Übersicht mit allen Prädiktoritems findet sich in Tabelle A2.

7.2 Kriteriumsvariablen

Das Kriterium wurde über drei Items erhoben. Das erste Item entstand, indem die drei Items aus der quantitativen Vorstudie zum Geschichtschreiben, dem Schreiben von Briefen und zur Tagebuchführung zu einem Item zusammengefasst

wurden. Die Häufigkeit des freizeitlichen Schreibens wurde dadurch folgendermaßen erhoben: „Wie oft schreibst du in deiner Freizeit eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch zu deinem Vergnügen (also nicht für die Schule)?“ Anker waren hier: (1) „nie oder fast nie“, (2) „ein- bis zweimal pro Monat“, (3) „ungefähr ein- bis zweimal pro Woche“ und (4) „öfter als dreimal pro Woche“ ($Md = 3$, $MQA = 3$). Dieses Item sollte damit erfassen, wie häufig textproduzierende Schreibaktivitäten ausgeübt werden. Darüber hinaus wurden zwei weitere Items neu entwickelt, mit denen erfasst werden sollte, wie lange die Schreibaktivitäten der Kinder jeweils andauern und wie umfangreich die jeweils produzierten Texte sind. Das Item zur Dauer lautete: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen (also nicht für die Schule) eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch zu schreiben?“ Anker waren hier: (1) „Ich schreibe fast gar nicht.“, (2) „bis zu 30 Minuten täglich“, (3) „zwischen einer halben und einer Stunde täglich“, (4) „ein bis zwei Stunden täglich“ und (5) „mehr als zwei Stunden täglich“ ($Md = 2$, $MQA = 1$). Das Item zur Textmenge lautete: „Wie viele Seiten schreibst du ungefähr pro Tag, wenn du eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch in deiner Freizeit schreibst?“ Anker waren hier: (1) „weniger als eine Seite“, (2) „ungefähr eine Seite“, (3) „ungefähr drei bis fünf Seiten“, (4) „ungefähr sechs bis acht Seiten“, (5) „mehr als acht Seiten“ ($Md = 2$, $MQA = 2$). Die Items zur Häufigkeit und zur Dauer des freizeitlichen Schreibens ähneln Items, die in der Leseforschung eingesetzt werden (vgl. Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Schüller et al., 2017).

8. Ergebnisse¹

Analog zur quantitativen Vorstudie wurde untersucht, ob die auf die Zugehörigkeit der Kinder zu Schulklassen zurückgehende Mehrebenenstruktur der Daten zu berücksichtigen ist. Der Designeffekt lag für die drei Items zu Häufigkeit und Dauer sowie von Textmenge bei freizeitlichen Schreibaktivitäten bei $d_{eff} = 1.93$, $d_{eff} = 1.42$ und $d_{eff} = 1.71$ und damit erneut unterhalb der Grenze, ab der eine Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur als zwingend erforderlich betrachtet wird (Peugh, 2010). Die Klassenzugehörigkeit wurde bei den Berechnungen der konfirmatorischen Faktoranalysen und der Strukturgleichungsmodelle wiederum als Clustervariable berücksichtigt.

¹ Datendatei, Mplus-Syntax und Mplus-Output sind auf der Plattform des Open Science Framework (OSF) hinterlegt und können unter dem Link <https://osf.io/ha9jv/> heruntergeladen werden.

8.1 Deskriptive Statistiken, Korrelationen und interne Konsistenzen

Die internen Konsistenzen lagen zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .88$ (vgl. Tabelle 2). Die Korrelationen zwischen den Skalen zu den Überzeugungen und zwischen Überzeugungen und Geschlecht fielen statistisch signifikant aus – mit Ausnahme der Pearson- und der Spearman-Korrelation zwischen Geschlecht und *Selbstwirksamkeit* sowie der Spearman-Korrelation zwischen Geschlecht und *Kontrollierbarkeit*. Die drei Items zu den freizeitlichen Schreibaktivitäten korrelierten statistisch signifikant untereinander: Häufigkeit/Textmenge $r_s = .51$, Häufigkeit/Dauer $r_s = .65$ und Dauer/Textmenge $r_s = .67$ (vgl. Tabelle 2).

8.2 Konfirmatorische Faktoranalysen

Da eine hohe interne Konsistenz noch keine hinreichende Bedingung für die Eindimensionalität einer Skala darstellt, wurden zur Überprüfung der Dimensionalität der Überzeugungsskalen in einem nächsten Schritt konfirmatorische Faktoranalysen durchgeführt. Hierfür wurden drei zunehmend stärker ausdifferenzierte Modelle berechnet und ihre Passung wurde im Rahmen von χ^2 -Differenzentests miteinander verglichen. Als Ausgangspunkt diente ein Modell, in dem lediglich die drei Überzeugungen unterschieden wurden, die den Prädiktor-konstrukten in der TPB nach Ajzen (1991) entsprechen. Ob die Ausdifferenzierung der *Kontrollüberzeugungen* nach Ajzen (2002) auf die *Selbstwirksamkeit* und die *Kontrollierbarkeit* bezogene Überzeugungen für unsere Daten sinnvoll ist, wurde in einem zweiten Modell getestet. Schließlich wurden die *verhaltensbezogenen Überzeugungen* in die drei Subskalen ausdifferenziert, welche sich aus der *Elicitation Study* ergeben hatten: *intrinsischer Wert*, *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen*. Beide Ausdifferenzierungen resultierten jeweils in einer statistisch signifikant verbesserten Modellpassung (vgl. Tabelle 3). Somit erscheint eine Gliederung der Items zu den Überzeugungen in insgesamt sechs Skalen sinnvoll.

8.3 Erklärung freizeitlicher Schreibaktivitäten durch die Überzeugungen und das Geschlecht

Da die faktorielle Struktur des entwickelten Fragebogens sich als modellkonform erwiesen hatte, wurde zur Gewinnung von Hinweisen zu Kriteriums- und Konstruktvalidität ein Strukturgleichungsmodell mit den drei Variablen zur Erfassung freizeitlichen Schreibens als abhängige Variablen, dem *intrinsischen Wert* als Mediator und den weiteren Überzeugungsskalen als Prädiktoren berechnet. Die Pfade auf die drei abhängigen Variablen Häufigkeit, Dauer und Textmenge

Tabelle 2: Korrelationen (Standardfehler), Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Freizeitliche Schreibaktivitäten										
1 Häufigkeit		.59 (.03)	.48 (.03)	.49 (.03)	.44 (.04)	.32 (.04)	.14 (.06)	.36 (.05)	.38 (.04)	-.26 (.08)
2 Dauer	.65 (.02)		.63 (.02)	.46 (.04)	.42 (.04)	.30 (.05)	.25 (.05)	.24 (.05)	.40 (.04)	-.21 (.08)
3 Textmenge	.51 (.03)	.67 (.02)		.50 (.03)	.42 (.04)	.34 (.04)	.21 (.05)	.32 (.04)	.42 (.04)	-.23 (.08)
Verhaltensbezogene Überzeugungen										
4 Intrinsischer Wert	.50 (.03)	.52 (.03)	.55 (.03)		.61 (.03)	.52 (.03)	.49 (.03)	.44 (.04)	.73 (.02)	-.23 (.08)
5 Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	.43 (.04)	.44 (.04)	.46 (.04)	.40 (.04)		.24 (.05)	.29 (.05)	.27 (.05)	.42 (.04)	-.31 (.09)
6 Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	.33 (.04)	.38 (.04)	.38 (.04)	.50 (.03)	.03 (.06)		.29 (.05)	.52 (.03)	.50 (.03)	-.15 (.08)
7 Normative Überzeugungen	.14 (.06)	.29 (.05)	.23 (.05)	.43 (.04)	.14 (.06)	.26 (.05)		.23 (.05)	.55 (.03)	-.16 (.08)
Kontrollüberzeugungen										
8 Selbstwirksamkeit	.38 (.04)	.33 (.04)	.36 (.04)	.52 (.03)	.17 (.05)	.56 (.03)	.25 (.05)		.51 (.03)	-.02 (.07)
9 Kontrollierbarkeit	.39 (.04)	.47 (.03)	.48 (.03)	.70 (.02)	.22 (.05)	.45 (.04)	.45 (.04)	.49 (.03)		-.14 (.07)
10 Geschlecht	-.25 (.08)	-.23 (.08)	-.24 (.08)	-.25 (.08)	-.32 (.09)	-.13 (.09)	-.14 (.08)	-.02 (.07)	-.13 (.07)	
Zentrale Tendenz ^a	3	2	2	2	2.96	2.70	2.28	2.75	3.23	0.48
Streuung ^a	3	1	2	0.82	0.78	1.00	0.64	0.70	0.72	0.50
Cronbachs α	–	–	–	.88	.76	.86	.77	.84	.83	–
Anzahl der Items	1	1	1	6	3	3	3	4	4	1

Anmerkungen. Spearman-Korrelationen unterhalb der Diagonalen, Pearson-Korrelationen oberhalb der Diagonalen; alle Korrelationen $|r| \geq .14$ statistisch signifikant ($p < .01$); Angabe der Standardfehler in Klammern; die Angabe zu Cronbachs α entfällt, wenn Einzelitems statt Skalen vorliegen. $N = 244$.
^a*MD* und *MQA* für die Items zu freizeitlichen Schreibaktivitäten (1-3), *M* und *SD* für alle anderen Variablen.

Tabelle 3: Modellvergleich anhand des Satorra-Bentler χ^2 -Differenztests zur Überprüfung der Faktorenstruktur in den Skalen zu den Überzeugungen

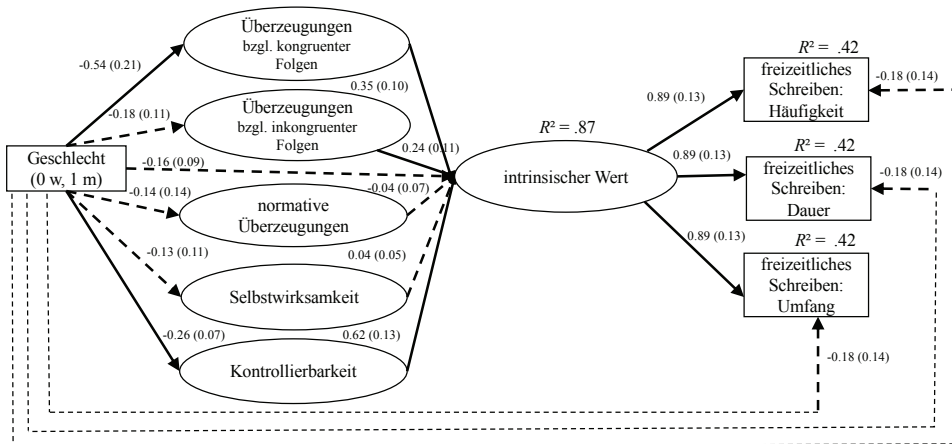
Modell	RMSEA [95 % KI]	CFI	TLI	χ^2	df	Satorra- Bentler- $\Delta\chi^2$ (p)	Δdf
(a) drei Faktoren	.110 [.103, .118]	.710	.677	887.32	227	–	–
(b) vier Faktoren	.097 [.089, .105]	.778	.749	730.09	224	77.23 ($< .001$)	3
(c) sechs Faktoren	.059 [.050, .068]	.921	.07	394.77	215	313.48 ($< .001$)	4

der Schreibaktivitäten wurden in einem ersten Modell frei geschätzt ($\chi^2 = 342.987$, $df = 298$) und in einem zweiten Modell auf Gleichheit restringiert, da diese drei Variablen Aspekte freizeitlicher Schreibaktivitäten messen. Hieraus resultierte keine statistisch signifikant schlechtere Modellpassung ($\Delta\chi^2 = 7.069$, $\Delta df = 4$, $p = .13$). Daher wurde die letztgenannte Modellierung beibehalten. Die Werte bei den berichteten Effekten bezogen auf diese drei Variablen sind durch die Restringierung stets gleich und daher im Folgenden auch nur einmal angegeben. Der ordinalen Datenstruktur des Kriteriums wurde durch die Verwendung des WLSMV-Schätzers Rechnung getragen (Muthén, du Toit & Spisic, 1997). Im Strukturgleichungsmodell wurde zudem das Geschlecht als Kovariate aufgenommen. Dazu wurde es über einen einzelnen Indikator modelliert, ohne einen Messfehler anzunehmen, wie Brown (2015) dies für MIMIC-Modelle (MIMIC = *multiple indicators, multiple causes*) vorschlägt. Derartige Modelle sind für kleinere Stichproben gegenüber Mehrgruppenmodellen zu bevorzugen (Brown, 2015, S. 274), auch wenn damit die Invarianz der Indikatorladungen nicht überprüft werden kann (Brown, 2015, S. 273). Beim vorliegenden Datensatz ergab sich nach dem Fixieren der Beziehung zwischen dem Geschlecht und allen Indikatoren der im Modell enthaltenen latenten Variablen auf Null und der anschließenden Betrachtung der Modifikationsindices lediglich ein statistisch signifikanter Modifikationsindex: Dieser bezog sich auf den Intercept für den Pfad vom Geschlecht auf einen der Indikatoren für die Selbstwirksamkeit, $\chi^2 [1] = 6.79$; $p < .001$. Insgesamt kann damit weitestgehend von Messinvarianz im Hinblick auf die Indikator-Intercepts ausgegangen werden (vgl. zu diesem Vorgehen Brown, 2015, S. 282).

Im Strukturgleichungsmodell wurden die direkten, indirekten und totalen Effekte über den Befehl „*model indirect*“ in Mplus 7.3 angefordert. Die Ermittlung der Konfidenzintervalle aller Koeffizienten erfolgte via Bootstrapping. Dieser Ansatz ist für kleine Stichproben empfehlenswert und setzt keine bestimmte Stichprobenverteilung voraus (Preacher & Hayes, 2004; Shrout & Bolger, 2002). Die Angaben zu den bias-korrigierten Bootstrap-Konfidenzintervallen basieren auf 1000 Bootstrap-Stichprobenziehungen.

Die Modellpassung des Strukturgleichungsmodells fiel zufriedenstellend aus, $\chi^2 = 347.478$, $df = 302$, $RMSEA = .025$ [90 % KI = .007, .037], $CFI = .904$, $TLI = .889$. Im Rahmen des MIMIC-Modells wurden jeweils 42 % der Varianz in den manifesten Variablen zu den freizeitlichen Schreibaktivitäten aufgeklärt, sowie 87 % der Varianz des *intrinsischen Wertes* (siehe Abbildung 1). Insgesamt wiesen drei der fünf Prädiktoren einen statistisch signifikanten Erklärungswert für den Mediator *intrinsischer Wert* auf. Für die *normativen Überzeugungen* und die *Selbstwirksamkeit* konnten keine Effekte gefunden werden (Abbildung 1). Des Weiteren fanden sich für diejenigen Prädiktoren, die statistisch signifikante, direkte Effekte auf den *intrinsischen Wert* aufwiesen, auch statistisch signifikante, indirekte, über den *intrinsischen Wert* vermittelte Effekte auf die drei abhängigen Variablen. Dies gilt für die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen ($B = 0.34$, $SE = 0.07$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [0.24, 0.56]$), die Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen ($B = 0.24$, $SE = 0.10$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [0.07, 0.44]$) und für die *Kontrollierbarkeit* ($B = 0.51$, $SE = 0.13$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [0.38, 0.82]$)². Die nicht signifikanten Prädiktoren des *intrinsischen Wertes*, nämlich *normative Überzeugungen* ($B = -0.00$, $SE = 0.10$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.25, 0.56]$) und *Selbstwirksamkeit* ($B = 0.02$, $SE = 0.07$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.12, 0.22]$), wiesen keine statistisch signifikanten indirekten Effekte auf die Variablen zu den freizeitlichen Schreibaktivitäten auf (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Strukturmodell zur Vorhersage der freizeitlichen Schreibaktivitäten – *intrinsischer Wert* als Mediator, *Geschlecht* als Kovariate.



Anmerkungen. $N = 244$ Grundschulkinder, unstandardisierte Koeffizienten (mit Standardfehler); gestrichelte Linien kennzeichnen nicht signifikante Pfade; alle auf die Kriteriumsitems bezogenen Parameter wurden tripelweise auf Gleichheit restringiert.

2 Es werden die unstandardisierten Koeffizienten des MIMIC-Strukturgleichungsmodells berichtet, da diese im Gegensatz zu standardisierten Koeffizienten bei dichotomen Kovariaten wie dem Geschlecht aussagekräftig sind (Hayes 2013, S. 200).

Hinsichtlich des Geschlechts zeigte sich erwartungsgemäß, dass Jungen statistisch signifikant niedrigere Werte in den Prädiktoren *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* ($B = -0.52$, $SE = 0.19$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.98, -0.17]$) und *Kontrollierbarkeit* ($B = -0.25$, $SE = 0.09$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.47, -0.10]$) aufwiesen. Für die übrigen Überzeugungen konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 1). Ebenso fiel der direkte Effekt des Geschlechts auf die Kriteriumsvariablen erwartungsgemäß jeweils nicht statistisch signifikant aus, $B = -0.17$, $SE = 0.13$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.41, 0.11]$; vgl. Abbildung 1. Es zeigten sich für das Geschlecht die erwarteten indirekten Effekte: Das Geschlecht erklärte zum einen vermittelt über die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen und die *Kontrollierbarkeit* den *intrinsischen Wert*, $B = -0.39$, $SE = 0.12$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.66, -0.17]$. Zum anderen erklärte es – sowohl über die genannten Überzeugungen als auch über den *intrinsischen Wert* vermittelt – das Ausmaß der freizeitlichen Schreibaktivitäten, jeweils $B = -0.49$, $SE = 0.15$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.30, -0.08]$ für alle Indikatoren. Unterschiede in den übrigen Überzeugungen zwischen Jungen und Mädchen blieben aus (vgl. Tabelle 4). Der jeweils statistisch signifikante Gesamteffekt des Geschlechts betrug in Bezug auf den *intrinsischen Wert* $B = -0.55$, $SE = 0.12$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.56, -0.15]$ und hinsichtlich der Einzelitems für die freizeitlichen Schreibaktivitäten jeweils $B = -0.66$, $SE = 0.11$, $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.33, -0.18]$.

Tabelle 4: Indirekte Effekte des Geschlechts über die Überzeugungen auf intrinsischen Wert und freizeitliche Schreibaktivitäten

	Über Überzeugungen auf intrinsischen Wert		Über Überzeugungen und intrinsischen Wert auf freizeitliche Schreibaktivitäten	
	<i>B (SE)</i>	BCBS KI 95 %	<i>B (SE)</i>	BCBS KI 95 %
Intrinsischer Wert	–	–	-0.14 (0.09)	[-.33, .01]
Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	-0.20 (0.08)	[-.37, -.07]	-0.18 (0.08)	[-.35, -.04]
Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	-0.05 (0.04)	[-.14, .02]	-0.05 (0.04)	[-.14, .02]
Normative Überzeugungen	0.00 (0.02)	[-.05, .03]	0.00 (0.02)	[-.05, .02]
Selbstwirksamkeit	-0.00 (0.01)	[-.03, .02]	-0.00 (0.01)	[-.02, .01]
Kontrollierbarkeit	-0.14 (0.06)	[-.32, -.04]	-0.13 (0.05)	[-.41, -.06]

Anmerkungen. BCBS KI 95 % ist das bias-korrigierte Bootstrap-Konfidenzintervall; Intervalle, die nicht die 0 beinhalten, kennzeichnen, dass die Pfade sich statistisch signifikant von 0 unterscheiden (bei $\alpha = .05$).

9. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde die Struktur von verhaltensbezogenen und normativen Überzeugungen sowie von Kontrollüberzeugungen zu freizeitlichen Schreibaktivitäten bei Grundschulkindern herausgearbeitet (vgl. Ajzen, 1991, 2002). Dabei zeigte sich, dass eine Ausdifferenzierung in insgesamt sechs Überzeugungsskalen sinnvoll ist. Es ergaben sich für jede dieser Skalen statistisch signifikante Korrelationen mit den Indikatoren für das Kriterium freizeitliche Schreibaktivitäten. Dies spricht für die Konstruktvalidität der entwickelten Skalen. Im Strukturgleichungsmodell wiesen mit Ausnahme der *normativen Überzeugungen* und der *Selbstwirksamkeit* die übrigen Skalen zu den Überzeugungen der Kinder einen direkten, statistisch signifikanten Beitrag zur Erklärung des *intrinsischen Wertes* auf und damit mittelbar auch einen Effekt auf die freizeitlichen Schreibaktivitäten. Dass insbesondere dem *intrinsischen Wert* hoher Erklärungswert für *literacy*-bezogene Tätigkeiten zukommt (Durik et al., 2006; Schüller et al., 2017; Steinig et al., 2009), konnte nun auch speziell für freizeitliche Schreibaktivitäten im Grundschulalter belegt werden. Der direkte Effekt des Geschlechts auf die freizeitlichen Schreibaktivitäten fiel bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Überzeugungen nicht statistisch signifikant aus, was den Annahmen der TPB sowie des theoretischen Rahmenmodells entspricht (vgl. Ajzen, 2011; Kröner, 2013). Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konnten lediglich in den *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und in der *Kontrollierbarkeit* beobachtet werden.

9.1 Grenzen der Studie und Implikationen für die Forschung

Trotz der Bestätigung der faktoriellen Struktur der Überzeugungsskalen und des Mediatoreffekts des *intrinsischen Wertes* sind folgende Einschränkungen der vorliegenden Studie zu berücksichtigen: Zunächst fällt auf, dass *Selbstwirksamkeit* und *normative Überzeugungen* keinen statistisch signifikanten Erklärungswert für den *intrinsischen Wert* aufwiesen. Bezüglich der *normativen Überzeugungen* kann dies an der Beschränkung auf den injunktiven Aspekt liegen: Es wurde lediglich gefragt, wie Bezugspersonen es wohl fänden, dass man in der Freizeit schreibt. Nicht erfasst wurde dagegen das bei den relevanten Bezugspersonen wahrgenommene Ausmaß von Schreibaktivitäten, die sogenannte deskriptive Norm. In weiteren Studien sollte daher dieser Aspekt der subjektiven Norm ebenfalls erhoben werden (vgl. Ravis & Sheeran, 2003). So kann untersucht werden, ob für die Kinder die Erwartungen wichtiger sind, welche sie in Bezug auf ihre eigenen Schreibaktivitäten seitens ihrer Eltern und anderer Bezugspersonen wahrnehmen (injunktiver Aspekt) oder ob eher das bei Eltern und anderen Bezugspersonen beobachtete Verhalten entscheidend ist (deskriptiver Aspekt).

Bei der Skala *Selbstwirksamkeit* ist zu berücksichtigen, dass sich die Items relativ allgemein auf das Schreiben und wenig auf konkrete Schreibaktivitäten bezogen (z. B. „Schreiben ist für mich anstrengend.“). Es ist daher zu überlegen, auf welche Weise die Operationalisierung der *Selbstwirksamkeit* in künftigen Studien erfolgen sollte. Möglicherweise könnte anstelle einer speziell für diesen Zweck entwickelten Selbstwirksamkeitsskala auch eine etablierte Skala zum Selbstkonzept, einem der *Selbstwirksamkeit* zumindest sehr eng verwandten Konstrukt, adaptiert werden (z. B. Bos et al., 2005; Marsh, 1990).

Zweitens ist die Erfassung des Kriteriums freizeitliche Schreibaktivitäten zu überdenken: Mit den Aspekten Häufigkeit des Schreibens, Dauer des Schreibens und Textmenge zielten die drei eingesetzten Items grundsätzlich auf verschiedene Facetten des Kriteriumsverhaltens ab. In Bezug auf das Item zur Dauer des Schreibens erscheint es ratsam, für künftige Studien die Formulierung zu überarbeiten. Hier sollte besser gefragt werden: „Wie viel Zeit verbringst du *normalerweise* mit dem Schreiben, *wenn* du in deiner Freizeit eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch schreibst?“ Grund dafür ist, dass bei der derzeitigen Formulierung die Antworten auf die Items zu Häufigkeit und Dauer der Aktivität streng genommen nicht statistisch unabhängig sind. Wer hinsichtlich der Häufigkeit angab, fast nie zu schreiben, konnte in Bezug auf die Dauer nicht sinnvollerweise angeben, täglich 30 Minuten oder gar mehr zu schreiben.³

Ausgangspunkt für die quantitative Vorstudie zur vorliegenden Arbeit war das Bestreben, die Häufigkeit verschiedener, textproduzierender freizeitlicher Schreibaktivitäten mit mehreren Items zu erheben. Im Rahmen der Hauptstudie wurde hingegen die Häufigkeit der Produktion verschiedenster Texte in einem Item zusammengefasst. Hinzu kamen Items zur Dauer der jeweiligen Aktivitäten und zur Textmenge der jeweils produzierten Texte. Allerdings zeigten sich weder für das Geschlecht noch für die Überzeugungen als Determinanten Unterschiede im Erklärungswert für die drei Einzelitems zu den freizeitlichen Schreibaktivitäten. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, ob eine derartige Differenzierung nach Häufigkeit, Dauer und Textmenge sinnvoll ist und ob nicht künftig wieder auf die Häufigkeit fokussiert und dabei noch stärker als in der Vorstudie nach Textsorten differenziert werden sollte. Hier könnte beispielsweise das Schreiben von Kurznachrichten erhoben werden. Diese wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht explizit erfragt, sie stellen jedoch spätestens bei Studien mit Kindern in weiterführenden Schulen einen interessanten Forschungsgegenstand dar, da Jugendliche intensiv auf diesem Weg kommunizieren. Die Fokussierung auf eine nach Textsorten differenzierte Erfassung der Schreibhäufigkeit könnte der Validität der Selbsteinschätzungen der Kinder zuträglich sein. Eventuell gehen die für Häufigkeit, Dauer und Textmenge homogenen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu einem Gutteil darauf zurück, dass Grundschul Kinder unzureichend in der Lage sind, diese drei Aspekte zu differenzieren. Unabhängig davon wäre in je-

3 Eine Inspektion der Kreuztabellen ergab, dass derartige unplausible Antwortmuster in der Tat lediglich bei weniger als 5 % der befragten Grundschul Kinder auftraten. Die Syntax für die Kreuztabellen ist bei der Erstautorin erhältlich.

dem Fall wünschenswert, für künftige Studien eine reliable Skala zur Erfassung der Schreibaktivitäten zu konstruieren. Dies würde einer Limitation der vorliegenden Arbeit Rechnung tragen.

Des Weiteren unterschieden die Items für die freizeitlichen Schreibaktivitäten nicht, mit welchem Medium geschrieben wird. Mittlerweile wird jedoch auch im Grundschulalter nicht mehr nur mit Stift und Papier geschrieben, sondern – insbesondere in der Freizeit – auch mit mobilen Geräten und Computern. Deshalb sollte die Erhebung von Schreibaktivitäten in künftigen Studien nach Schreibmedien aufgeschlüsselt werden. Dabei könnten dann die unterschiedlichen Anforderungen des Tastaturschreibens und Handschreibens berücksichtigt werden: So gibt es Personen, denen Tastaturschreiben leichter fällt als Handschreiben und umgekehrt. Damit einhergehend könnten auch die einzelnen Überzeugungen je nach Person und Medium unterschiedlich ausfallen (vgl. Schneider & Anskeit, 2017, S. 284; Stevenson & Just, 2014). Auch wenn angesichts der allgemeinen Formulierung unserer Kriteriumsitems die Befunde zum Erklärungswert der einzelnen Überzeugungen und zur zentralen Rolle des *intrinsischen Werts* einigermaßen robust gegenüber dem verwendeten Medium sein dürften, lohnt sich doch eine differenziertere Erhebung in künftigen Studien. Dies gilt insbesondere für solche Kinder, die – beispielsweise aufgrund besonderer Umstände, wie sie mit einem Migrationshintergrund einhergehen können – Schwierigkeiten beim Schreiben haben (vgl. Dockrell, 2009; Steinig et al., 2009).

Eine vierte Einschränkung der vorliegenden Studie bezieht sich darauf, dass aufgrund der Stichprobengröße Geschlechtseffekte im Rahmen eines MIMIC-Modells modelliert werden mussten (vgl. Brown, 2015, S. 242). Dabei konnte keine vollständige Überprüfung der Messinvarianz für das Geschlecht erfolgen, wie sie im Rahmen eines Mehrgruppenstrukturgleichungsmodells möglich gewesen wäre. Dies und die Beantwortung der Frage der Generalisierbarkeit auf größere geographische Einheiten bleiben daher Folgestudien vorbehalten.

Als fünfter Aspekt ist zu nennen, dass es neben dem Geschlecht weitere Faktoren geben könnte, welche die Überzeugungen zu freizeitlichen Schreibaktivitäten beeinflussen können. Insbesondere die individuelle Schreibkompetenz und der Bildungshintergrund der Eltern gehören zu den Variablen, die in künftigen Studien mit erhoben werden sollten. So ist aus der Literatur bekannt, dass sich bereits im Grundschulalter sozial bedingte sprachliche Unterschiede beim Verfassen von Texten zeigen (Steinig et al., 2009, S. 344). Aufgrund des theoretischen Rahmenmodells ist jedoch zu erwarten, dass diese Variablen ähnlich wie das Geschlecht lediglich indirekte, über die Überzeugungen der Kinder vermittelte Effekte auf die Freizeitaktivitäten aufweisen. Zudem kann argumentiert werden, dass die wahrgenommene eigene Schreibkompetenz sich in der *Selbstwirksamkeit* wiederfindet und die Effekte des Bildungshintergrunds der Eltern und anderer wichtiger Bezugspersonen sich in den *normativen Überzeugungen* widerspiegeln. Angesichts des für den sozialen Hintergrund anzunehmenden starken Effekts auf sprachliche Variablen (Steinig et al., 2009) erscheint es jedoch lohnenswert,

Bildungshintergrund und individuelle Schreibkompetenzen in künftigen Studien als Prädiktoren freizeitlicher Schreibaktivitäten aufzunehmen.

Sechstens fokussierte die vorliegende Arbeit ausschließlich auf den statistischen Erklärungswert der Überzeugungen als Determinanten freizeitlicher Schreibaktivitäten. Hierfür können jedoch – wie bei Korrelationsstudien unvermeidbar – unterschiedliche Zusammenhangsmuster verantwortlich sein, die in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht wurden. Insbesondere könnte das Ausmaß der freizeitlichen Schreibaktivitäten selbst wiederum auf die individuellen Überzeugungen wirken. Derartige Zusammenhänge sollten künftig im Rahmen von Längsschnittstudien und experimentellen Designs untersucht werden.

9.2 Zur Relevanz der einzelnen Überzeugungen

Die Hypothese, dass der *intrinsische Wert* die zentrale Determinante freizeitlicher Schreibaktivitäten im Grundschulalter darstellt und die Effekte der übrigen Skalen vermittelt, konnte durch die vorhandenen Daten gestützt werden. Dies steht im Einklang sowohl mit theoretischen Erwartungen als auch mit anderen Studien zu außerschulischen Aktivitäten (Graham et al., 2007; Kröner & Dickhäuser, 2009; Schüller, 2014; Steinig et al., 2009). Kinder im Grundschulalter tun in ihrer Freizeit insbesondere das, was ihnen Spaß macht (vgl. Durik et al., 2006; Schüller et al., 2017). Hier zeigt sich deutlich der Kontrast zum schulischen Schreiben, das oft nicht primär aus intrinsischen Beweggründen ausgeführt wird, sondern mehr oder weniger aufgrund vorgegebener Aufgaben. Zudem zielt es insbesondere auf den Erwerb von Schreibkompetenzen ab (Pohlmann-Rother et al., 2016; Sturm & Weder, 2016). Wenn daher schreibbezogene Freizeitangebote für Kinder als Angebot zur Förderung kultureller Partizipation Sinn ergeben sollen, so sollten sie von den Kindern mit einem hohem *intrinsischen Wert* verbunden werden (Baurmann & Pohl, 2011; vgl. Liebau, 2008; Reinwand, 2012). Dies kann dazu beitragen, dass Kinder im Grundschulalter nicht durch die kognitiven Herausforderungen vom Schreiben in der Freizeit abgehalten werden (Dockrell, 2009; Kruse et al., 2012; Steinig et al., 2009).

Davon ausgehend stellt sich die Frage, was dazu beiträgt, dass freizeitlichen Schreibaktivitäten ein hoher *intrinsischer Wert* beigemessen wird und wie dieser erlebbar gemacht werden könnte. Hier kann eine Betrachtung der anderen, durch den *intrinsischen Wert* vermittelten schreibbezogenen Überzeugungen hilfreich sein: Wenn man auf diejenigen Überzeugungen fokussiert, für die sich in dieser Studie ein statistisch signifikanter Effekt auf den *intrinsischen Wert* ergeben hat, betrifft dies zunächst die Schreibumgebung, die Zeit und Raum zum Schreiben bieten sollte, in der geeignete Materialien verfügbar und Methoden zugänglich sein sollten (*Kontrollierbarkeit*, Pohlmann-Rother et al., 2016; Reichardt, Kruse & Lipowsky, 2014). Hier könnten die Eltern oder andere Betreuungspersonen bei der Vorbereitung behilflich sein. Diese sollten darauf achten, dass die von ih-

nen geschaffene Umgebung dem Schreibalter des Kindes und seiner individuellen Schreibkompetenz entspricht (Augst et al., 2007; Dockrell, 2009; Feilke, 1996).

Angesichts des Effektes von *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen* auf den *intrinsischen Wert* gilt es darüber hinaus darauf zu achten, dass die Kinder sich in einer Weise schriftlich mit anderen austauschen können, die verstärkende Wirkungen mit sich bringt. Dies kann beispielsweise erfolgen, indem sie sich gegenseitig Briefe schreiben. Eventuell kann es auch motivierend wirken, sich gegenseitig Rückmeldung zu einem Text einzuholen, indem bestimmte Methoden wie Textlupe und Schreibkonferenz auf die eigenständige Anwendung in der Freizeit zugeschnitten werden (vgl. Reichardt et al., 2014). Angesichts der Relevanz von *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen* sollten Zeitfenster für das freizeitliche Schreiben geschaffen werden, in denen dieses nicht mit weiteren Aktivitäten konkurriert.

9.3 Zur Rolle des Geschlechts für die Entscheidung zu freizeitlichem Schreiben

Im Rahmen unserer Analysen ergaben sich für Jungen statistisch signifikant geringere Werte in den Skalen *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Kontrollierbarkeit* als für Mädchen. Zugleich zeigte sich kein direkter Erklärungswert des Geschlechts für die Kriteriumsvariablen im Strukturgleichungsmodell. Dies steht sowohl im Einklang mit den Ausführungen von Ajzen (1991, 2011) zur umfassenden Rolle der Überzeugungen, die den TPB-Prädiktorkonstrukten zugrunde liegen als auch mit den Befunden aus der Lese- und Schreibforschung zu einem geringen Aktivitäts- und Kompetenzniveau bei Jungen (z. B. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Gracia, 2015).

10. Fazit

Mit der vorliegenden Arbeit liegt erstmals ein Überblick über den Erklärungswert von systematisch entwickelten Skalen zu Überzeugungen von Grundschulkindern zum freizeitlichen Schreiben vor. Diese Skalen können künftig im Rahmen von Längsschnittstudien eingesetzt werden. Sie ermöglichen es, zu untersuchen, wie sich die Überzeugungen freizeitlichen Schreibens im Laufe des Grundschulalters und darüber hinaus verändern und welche wechselseitigen Effekte sich zwischen diesen Überzeugungen sowie jeweils mit dem Ausmaß der Schreibaktivitäten von Grundschulkindern zeigen. Auch die Integration von Skalen zu Überzeugungen und freizeitlichen Schreibaktivitäten in Längsschnittstudien zur Schreibkompetenz ist von Interesse, da für deren Entwicklung außerschulische Schreibaktivitäten und die darauf bezogenen Überzeugungen bedeutsam sein dürften (vgl. Bachmann et al., 2004, S. 242). Aus derartigen Studien lassen sich Hinweise für pädagogische

Fachkräfte und Eltern dazu ableiten, wie sie freizeitliche Schreibaktivitäten von Kindern fördern und unterstützen können. Dies ist wie eingangs erwähnt auch unabhängig vom Kompetenzerwerb erstrebenswert (Liebau, 2008; Reinwand, 2012), da es sich um eine Aktivität mit Eigenwert handelt, die darüber hinaus kulturelle Teilhabe ermöglicht.

Förderhinweis

Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit wurde durch eine Forschungsbeihilfe der Staedtler-Stiftung an den Drittautor gefördert (Förderkennzeichen: DS/eh S22-S26/10).

Literatur

- af Ursin, P.-K. (2016). *Explaining cultural participation in childhood. Applying the theory of planned behavior to German and Finnish primary school children*. Dissertation. University of Turku, Turku. Zugriff am 11.01.2018 unter <https://www.utu.fi/fi/sivustot/cyri/yhteystiedot/PublishingImages/Annales%20B%20423%20af%20Ursin%20B5.pdf>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour. Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285–303.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A. & Pohl, T. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 48). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik* (S. 25–54). Münster: Waxmann.
- Bachmann, T., Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Schneider, H. & Sieber, P. (2004). Resultate und Konsequenzen. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (Lesesozialisation und Medien, S. 239–248). Weinheim: Juventa.
- Bachmann, T. & Sieber, P. (2004). Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (Lesesozialisation und Medien, S. 199–218). Weinheim: Juventa.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2011). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (3. Aufl., S. 75–103). Berlin: Cornelsen.

- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Becker-Mrotzek, M. (1994). Schreiben als Handlung. Das Verfassen von Bedienungsanleitungen. In G. Brünner & G. Graefen (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (S. 158–178). Opladen: VS.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Luchterhand.
- Birnbaum, L. (2015). *Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben von Grundschulkindern. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Walther, G., Buddeberg, I., Gneckow, S., Hügler, U. & Kowalski, K. (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Zugriff am 08.05.2015 unter <http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2828Volltext.pdf&typ=zusatztext>
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (second edition). New York, NY: Guildford.
- Dockrell, J. (2009). Causes of delay and difficulties in the production of written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Hrsg.), *The SAGE handbook of writing development* (S. 489–505). Los Angeles, CA: Sage.
- Dummert, F., Endlich, D., Schneider, W. & Schwenck, C. (2014). Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Leistungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(3), 115–132.
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices. A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393.
- European Commission. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK, 10.2, S. 1178–1191). Berlin: de Gruyter.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York, NY: Psychology Press.
- Fölling-Albers, M., Haider, T. & Meidenbauer, K. (2010). Schule ist auch nach der Schule – Schulbezogene Aktivitäten, Gespräche und Gedanken in der unterrichtsfreien Zeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(4), 406–420.
- Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner E. F. S., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour. A manual for health service researchers*. Newcastle upon Tyne, England: Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S., Dresel, M., Kopp, B. & Martschinke, S. (2012). Confidence scores as measures of metacognitive monitoring in primary students? (Limited) va-

- lidity in predicting academic achievement and the mediating role of self-concept. *Journal for Educational Research Online*, 2(4), 120–142.
- Fritzsche, E. S., Pfeiffer, W. & Kröner, S. (2015). Musical elite gymnasia as learning environments and settings for personality development in secondary students? The case of musical self-concept. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 2(57), 236–261.
- Fuchs, M. (2012). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Bd. 30, S. 91–94) München: kopaed.
- Gracia, P. (2015). Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class. *Social Science Research*, 52, 290–302.
- Graham, S. (2018). A writer(s)-within-community model of writing. In C. Bazerman, A. N. Applebee, V. W. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. V. Langer, P. K. Matsuda, S. Murphy, D.W. Wells Rowe, M. Schleppelgrell & K. C. Campbell Wilcox (Hrsg.), *The lifespan development of writing* (S. 272–325). Urbana, IL: National Council of English.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516–536.
- Günther, H. (2010). *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 6). Duisburg: Gilles & Francke.
- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & K. Eckhard (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 42–62). Weinheim: Beltz.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York, NY: Guilford.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Hrsg.), *Perspectives on writing. Research, theory, and practice* (1. Aufl., S. 6–44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- Knudson, R. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90–97.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Suppl. 3), 233–256.
- Kröner, S. & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 53–63.
- Kröner, S., Schüller, E. M., Penthin, M., Fritzsche, E. S., Friedrich, M. C. G. & Krol, M. M. (2012). Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 707–726.
- Kruse, N., Reichardt, A., Hermann, M., Heinzel, F. & Lipowsky, F. (2012). Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstruments in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 8(32), 87–110.
- Liebau, E. (2008). *Mit Kunst und Kultur Schule gestalten – Teilhabe ermöglichen*. Vortrag anlässlich BKJ-Fachtagung „Kultur macht Schule – Bildung gemeinsam gestalten!“, Berlin.
- Lin, S.-J. C., Monroe, B. W. & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2–8. A Comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 207–230.

- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. überarbeit. Aufl., S. 69–105). Berlin: VS.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 32(4), 623–636.
- May, P. (2001). *Lernförderlicher Unterricht. Teil I. Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Miesen, H. W. J. M. (2003). Predicting and explaining literary reading. An application of the theory of planned behavior. *Poetics*, 31(3-4), 189–212.
- Muthén, B. O., du Toit, S. H. C. & Spisic, D. (1997). *Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes*. Zugriff am 23.07.2018 unter https://www.statmodel.com/download/Article_075.pdf
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2015). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 106.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K. & Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity. Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 36(2), 93–102.
- Pajares, F., Johnson, M. J. & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104–120. Zugriff am 23.07.2018 unter <http://www.jstor.org/stable/40171749>
- Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (8), 1–30. Zugriff am 11.01.2018 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/147/300>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 4(1), 85–112.
- Philipp, M. (2013). *Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation*. Zugriff am 11.08.2016 unter http://leseforum.ch/myUploadData/files/2013_2_Philipp.pdf
- Pohlmann-Rother, S., Schoreit, E. & Kürzinger, A. (2016). Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen – Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens gegenüber einer holistischen Bewertung. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 107–135.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731.
- Reichardt, A., Kruse, N. & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe – Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. *Didaktik Deutsch*, 19(36), 64–85.
- Reinwand, V.-I. (2012). *Literaturvermittlung als kulturelle Bildung*. Zugriff am 15.07.2016. unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/137304/literaturvermittlung-als-kulturelle-bildung?p=all>
- Resolution 217 A (III) der Generalversammlung. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Zugriff am 11.08.2016 unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>

- Risch, C. (2015). Eine Untersuchung zur Nutzung neuer Medien für das Lernen in der Grundschule. In A. Wildemann & S. Fornol (Hrsg.), *Sprachliches und mediales Lernen in der Grundschule* (S. 21–44). Aachen: Shaker.
- Rivis, A. & Sheeran, P. (2003). Descriptive norms as an additional predictor in the theory of planned behaviour. A meta-analysis. *Current Psychology*, 22(3), 218–233.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schauble, L. & Glaser, R. (Hrsg.). (2009). *Innovations in learning. New environments for education*. New York, NY: Routledge.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 5). Tübingen: Narr.
- Schneider, H. & Anskit, N. (2017). Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 283–298). Münster: Waxmann.
- Schüller, E. M. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern. Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg. Zugriff am 10.05.2015 unter <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/5488>
- Schüller, E. M., Birnbaum, L. & Kröner, S. (2017). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 161–175.
- Schüller, E. M. & Kröner, S. (2017). A pink dog with 20 legs – An explorative study on the beliefs of elementary school children explaining engagement in artistic leisure activities. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 183–204.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 171–186). New York, NY: Guilford.
- Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies. New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422–445.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Fachlehrplan Deutsch 3/4*. Zugriff am 04.06.2018 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/deutsch>
- Staudenmaier, R. (2012). *Sportliche Aktivitäten von Grundschulkindern. Entwicklung von Skalen vor dem Hintergrund der Theorie des geplanten Verhaltens*. Unveröffentlichte Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Stevenson, N. C. & Just, C. (2014). Why teach handwriting before keyboarding? *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 49–56.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- UNESCO. (2005a). *Education for All. Literacy for life*. Zugriff am 10.05.2015 unter <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>

- UNESCO. (2005b). Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Zugriff am 14.02.2014 unter <http://www.unesco.de/infotehek/dokumente/uebereinkommen/konvention-kulturelle-vielfalt.html>
- Waidacher, G. (2007). Multimodale Textkompetenz. In S. Schmölzer-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 39–55). Tübingen: Narr.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.

Anhang

Tabelle A1: Kategoriensystem der qualitativen Elicitation Study zu den Überzeugungen freizeitlichen Schreibens

Kategoriensystem	$N_{\text{kodierte Aussagen}}$	$N_{\text{Interviews}}$	Ankerbeispiel
1. Verhaltensbezogene Überzeugungen	153	26	
1.1 Intrinsischer Wert	76	23	„Wenn ich mal angefangen habe, kann ich nicht mehr aufhören [...], weil es dann Spaß macht.“
1.2 Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	31	16	„Da kann man Erlebtes aufschreiben und immer wieder nachlesen.“
1.3 Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	46	21	„Manchmal finde ich, es ist gut zum Zeitvertreib.“
2. Normative Überzeugungen	58	23	„Meine Eltern. Wenn ich schreibe [...], sagen die, es ist gut.“
3. Kontrollüberzeugungen	88	26	
3.1 Selbstwirksamkeit	63	26	„weil [im] Schreiben bin ich eigentlich relativ gut.“
3.2 Kontrollierbarkeit	25	16	„Wenn ich meine Ruhe habe, [...] dann kann ich mich leicht konzentrieren.“
Gesamt	299	26	

Anmerkung. Die Zahl der Interviews, die einer übergeordneten Kategorie zugeordnet wurden, kann sich von der Summe der ihren untergeordneten Kategorien zugeordneten Interviews unterscheiden, da für die übergeordneten Kategorienebenen Personen nur einmal gezählt wurden, die sich entsprechend mehrerer der untergeordneten Kategorien geäußert haben.

Tabelle A2: Formulierungen aller verwendeten Prädiktoritems

Intrinsischer Wert

- Ich schreibe, weil ich mich dabei richtig in die Geschichten hineindenken kann.
- Ich schreibe, weil ich selbst entscheiden kann, was ich schreiben will.
- Ich schreibe, weil ich ganz verschiedene Geschichten erzählen kann (z. B. spannende oder lustige Geschichten).
- Schreiben macht mir Spaß.
- Schreiben gefällt mir.
- Oft habe ich richtig Lust darauf, zu schreiben.

Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen

- Ich schreibe Briefe, weil ich dadurch mit anderen in Kontakt bleiben kann.
- Ich schreibe Briefe, weil ich mich dann mit anderen austauschen kann.
- Ich schreibe Briefe, weil andere sich darüber freuen.

Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen

- Oft treffe ich mich in meiner Freizeit lieber mit Freunden, als etwas zu schreiben.
- Ich spiele lieber draußen, als etwas zu schreiben.
- Lieber beschäftige ich mich mit meinen Spielsachen, als etwas zu schreiben.

Normative Überzeugungen

- Wenn ich schreibe, finden meine Eltern das gut.
- Wenn ich schreibe, finden meine Verwandten (zum Beispiel Großeltern, Onkel, Tanten) das gut.
- Wenn ich schreibe, finden andere Erwachsene das gut.

Selbstwirksamkeit

- Schreiben ist für mich anstrengend.
- Schreiben fällt mir schwer, weil ich mich dabei sehr konzentrieren muss.
- Ich schreibe nicht gerne, weil das sehr lange dauert.
- Ich schreibe nicht gerne, weil mir dann die Hand weh tut.

Kontrollierbarkeit

- In meiner Freizeit habe ich Zeit zum Schreiben.
- In meiner Freizeit nehme ich mir Zeit zum Schreiben.
- In meiner Freizeit kann ich in Ruhe schreiben.
- Zu Hause kann ich gut schreiben, weil ich da meine Ruhe habe.

Anmerkung. Zur verwendeten Formulierung der Kriteriumsitems und Vorschlägen zu deren Optimierung siehe Diskussionsteil.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Claudia Schreiner, Christian Wiesner,
Simone Breit, Peter Dobbstein,
Martin Heinrich, Ulrich Steffens (Hrsg.)

Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung

2019, 288 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3936-8

E-Book: Open Access

Der Wissenstransfer zwischen Bildungsforschung und Praxis stellt große Herausforderungen an die beteiligten Akteurinnen und Akteure. Es gilt dabei Wege zu finden, die unterschiedlichen Handlungslogiken und Erfordernisse, aber auch z.B. sprachliche Barrieren zwischen diesen Feldern zu überwinden und einen echten Dialog zu initiieren. Das Netzwerk „Empiriegestützte Schulentwicklung“ (EMSE) befasste sich auf seiner Tagung im Juni 2016 in Salzburg aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Themenkomplex „Transfer – Praxis/Wissenschaft – Wissenschaft/Praxis“. Ausgehend von dieser 22. EMSE-Tagung spannen die Beiträge in diesem Band ein breites Spektrum von konzeptionellen Beiträgen bis zu Erfahrungsberichten auf und spiegeln so die Vielfalt der Zugänge im EMSE-Netzwerk wider.

